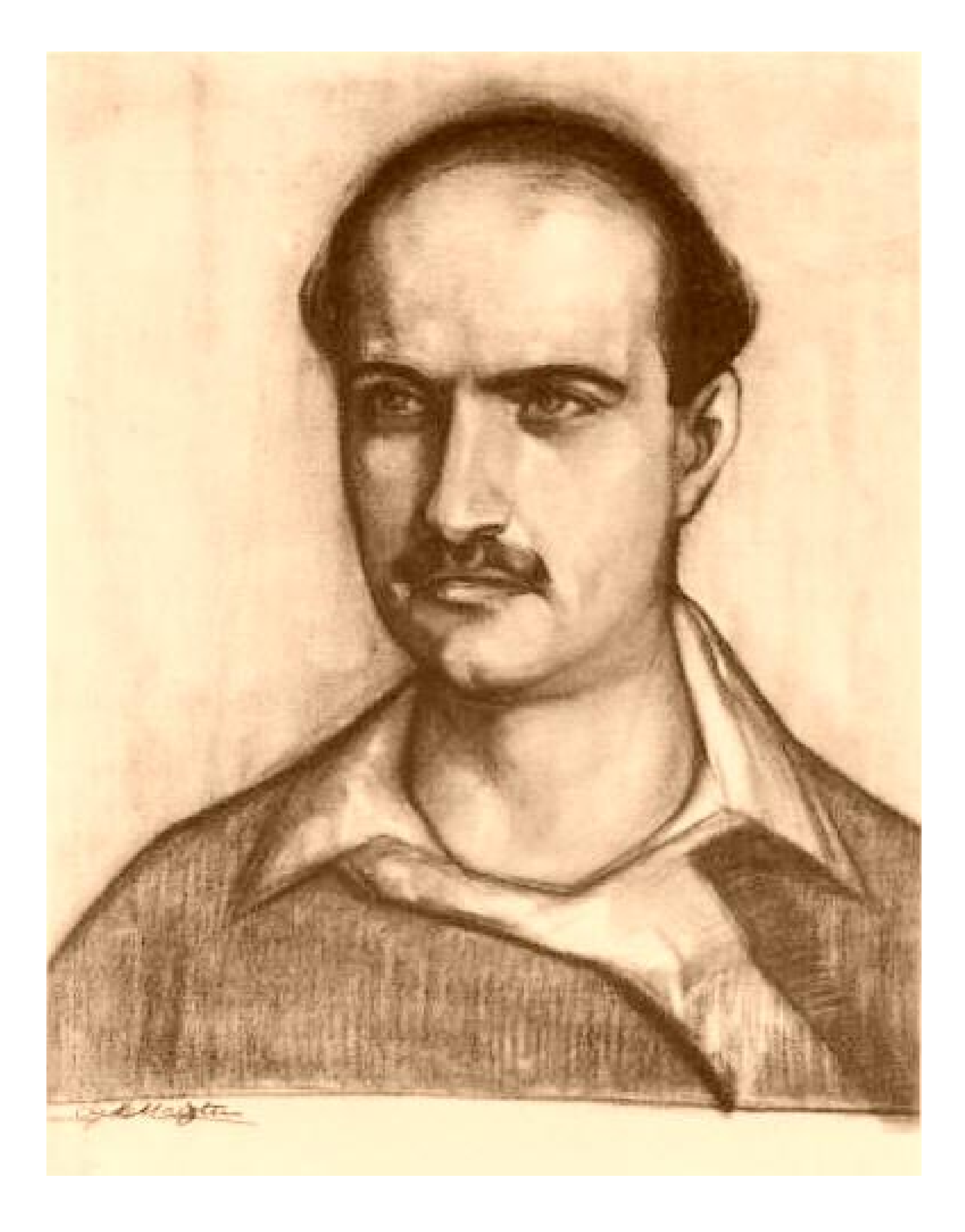
JOSÉ ORTEGA Y GASSET

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

CON INDICACIONES Y NOTAS
PARA LOS CURSOS Y CONFERENCIAS DE
RAÚL J.A. PALMA
Buenos Aires, 2001

La primera edición de
«Misión de la Universidad»
es de 1930



José Ortega y Gasset
Dibujo de G. de Maeztu, alrededor de 1930

UNA PRESENTACIÓN PARTICULAR

Esta "Misión de la Universidad" de José Ortega y Gasset está dirigida a mis alumnos del último año de la carrera de Administración de Empresas, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Nada más propio que este desarrollo del concepto de "misión" en un curso de Planeamiento a Largo Plazo.

Y digo "esta" para referirme a la obra de Ortega, porque –gracias a los recursos de la informática-, puedo experimentar el darle a mis alumnos un texto donde reproduzco las marcas y subrayados que hice con un lápiz muy grueso en mi propio ejemplar de la "Misión". Señalo mi curiosidad e interés de experimentar este modo de enseñar, que por primera vez intento.

Algunos alumnos, aprovecharán la comodidad de las marcas del profesor para saltar de una a la otra, leyendo así menos o más rápido. Otros se sentirán desafiados a encontrar el porqué de mi interés en algunos temas o expresiones, y mi aparente desinterés por otros. Y se preguntarán también porqué pueden diferir nuestros criterios para resaltar y señalar.

Debo agregar que mis marcas se corresponden a los intereses de un profesor universitario, argentino, actor y testigo desde mi cátedra del accionar universitario en mi país y de su interacción con la sociedad, en las décadas de los 80 y los 90 y entre mis cuarenta y sesenta años.

Si bien uno de los mayores méritos de don José Ortega y Gasset es la actualidad de su pensamiento, entre otras muchas cosas por su habilidad por no necesitar razonar sobre personas o cosas que lo asocien a un período dado y solamente a él, es obvio que distintas personas con distintas circunstancias propias –lugar, edad, formación, propósitos, proyectos-, tendrán lecturas distintas del mismo texto. En un libro de matemática, distintos lectores subrayarán casi lo mismo: enunciados, fórmulas. En los libros que filosofan, no cabe esperar lo mismo.

Tengo que expresar por último mis dudas y disculpas por este experimento quizá apasionante pero sin duda irreverente.

Pero la maravillosa informática permitirá volver en otro curso al texto intacto.

Raúl J. A. Palma
Buenos Aires, abril de 2001

I

LA CUESTIÓN FUNDAMENTAL

Las condiciones acústicas del Paraninfo universitario me impidieron desarrollar en su integridad mi conferencia "Sobre reforma universitaria". En aquel local, que rezuma la amarga tristeza de todas las capillas exclaustradas -bien que fuese capilla, bien que no lo fuese, mal que sea ex-capilla-, la voz del orador queda en el aire asesinada a pocos metros de la boca emisora. Para hacerse medio oír es forzoso gritar. Gritar es cosa muy diferente de hablar. En el grito, la fonación es otra. No se "dice" la frase en su natural aglutinación, que hace de ella un cuerpo unitario y elástico, sino que es preciso tomar cada palabra, ponerla en la honda del grito, y después de hacer ésta girar, como David frente a Goliat, lanzarla con puntería a la oreja del auditorio. Esto trae consigo una consecuencia notoria a todo el que perora: la pérdida de tiempo.

Pero no quisiera que por el azar de unos micrófonos ausentes quedase tan manco mi discurso. Dije lo que juzgaba más urgente sobre el temple que los estudiantes deben conquistar si quieren, en efecto y en serio, ocuparse de una reforma universitaria. Es la cuestión preliminar e ineludible si honradamente se considera el estado de ánimo que domina hoy a la clase escolar. Pero luego había que tratar, aunque fuese con rigoroso laconismo, el tema visceral de toda la imaginable reforma universitaria, a saber: la misión de la Universidad. Doy a continuación las notas que sobre este grave asunto llevaba yo al púlpito del Paraninfo. Van en la forma esquemática, a veces de abreviatura o cifra, que para aquel uso era bastante. Sólo agrego ahora los desarrollos que son estrictamente necesarios para hacer inteligibles aquellos lemas.

La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos. Los abusos tienen siempre escasa importancia. Porque una de dos: o son abusos en el sentido más natural de la palabra, es decir, casos aislados, poco frecuentes, de contravención a los buenos usos, o son tan frecuentes, consuetudinarios, pertinaces y tolerados que no ha lugar a llamarlos abusos. En el primer caso, es seguro que serán corregidos automáticamente; en el segundo, fuera vano corregirlos, porque su frecuencia y naturalidad indican que no son anomalías, sino resultado inevitable de los usos que son malos. Contra éstos habrá que ir y no contra los abusos.

Todo movimiento de reforma reducido a corregir los chabacanos abusos que se cometen en nuestra Universidad llevará indefectiblemente a una reforma también chabacana.

Lo importante son los usos. Es más: un síntoma claro en que se conoce cuándo los usos constitutivos de una institución son acertados, es que aguanta sin notable quebranto una buena dosis de abusos, como el hombre sano soporta excesos que aniquilarían al débil. Pero a su vez una institución no puede constituirse en buenos usos si no se ha acertado con todo rigor al determinar su misión. Una institución es una máquina, y toda su estructura y funcionamiento han de ir prefijados por el servicio que de ella se espera. En otras palabras: la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. Todo cambio, adobo, retoque de esta nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad, el problema de su misión, serán penas de amor perdidas.

Por no hacerlo así, todos los intentos de mejora, en algunos casos movidos por excelente voluntad, incluyendo los proyectos elaborados hace años por el Claustro mismo, no han servido ni pueden servir de nada, no lograrán lo único suficiente e imprescindible para que un ser -individual o colectivo- exista con plenitud, a saber: colocarlo en su verdad, darle su *autenticidad* y no empeñarnos en que sea lo que no es, falsificando su destino inexorable con nuestro arbitrario deseo. Entre esos intentos de los últimos quince años -no hablemos de los peores-, los mejores, en vez de plantearse directamente, sin permitirse escape, la cuestión de "¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la Universidad?",

han hecho lo más cómodo y lo más estéril: mirar de reojo lo que se hacía en las Universidades de pueblos ejemplares.

No censuro que nos informemos mirando al prójimo ejemplar; al contrario, hay que hacerlo; pero sin que ello pueda eximirnos de resolver luego nosotros originalmente nuestro propio destino. Con esto no digo que hay que ser "castizo" y demás zarandajas. Aunque, en efecto, fuésemos todos -hombres o países- idénticos, sería funesta la imitación. Porque al imitar eludimos aquel esfuerzo creador de lucha con el problema que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos. Nada, pues, de "casticismo", que es, en España sobre todo, pelo de la dehesa. No importa que lleguemos a las mismas conclusiones y formas que otros países; lo importante es que lleguemos a ellas por nuestro pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma.

Razonamiento erróneo de los mejores: la vida inglesa ha sido, aún es, una maravilla; *luego* las instituciones inglesas de segunda enseñanza tienen que ser ejemplares, *porque* de ellas ha salido aquella vida. La ciencia alemana es un prodigio; luego la Universidad alemana es una institución modelo, *puesto* que engendra aquélla. Imitemos las instituciones secundarias inglesas y la enseñanza superior alemana.

El error viene de todo el siglo XIX. Los ingleses derrotan a Napoleón I: "La batalla de Waterloo ha sido ganada por los campos de juego de Eton". Bismarck machaca a Napoleón III: "La guerra del 70 es la victoria del maestro de escuela prusiano y del profesor alemán".

Esto nace de un *error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas*, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela -elemental, secundaria o superior- es buena. Esto es un residuo de la beatería "idealista" del siglo pasado. Atribuye a la escuela una fuerza creadora histórica que no tiene ni puede tener. Aquel siglo, para entusiasmarse y aun estimar hondamente algo, necesitaba exagerarlo, mitologizarlo. Ciertamente, cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. Pero lo mismo debe decirse de su religión, de su política, de su economía y de mil cosas más. La fortaleza de una nación se produce íntegramente. Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta. Sólo cabe entonces la escuela de minorías que viven aparte y contra el resto del país. Acaso un día los educados en ésta influyan en la vida total de su país y al través de su totalidad consigan que la escuela nacional (y no la excepcional) sea buena.

Principio de educación: la escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena.

Consecuencia: aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y mantiene.

Pero, además, este razonamiento erróneo y de circuito corto impidió a los que en él cayeron mirar de frente a esas escuelas y ver lo que ellas, *como tales instituciones* o máquinas, eran. Confundían éstas con lo que en ellas por fuerza había de vida inglesa, de pensamiento alemán. Pero como no es la vida inglesa ni el pensamiento alemán lo que podemos transportar aquí, sino, a lo sumo, sólo las instituciones pedagógicas escuetas y como tales, importa mucho que se mire lo que éstas son por si, *abstrayendo de las virtudes ambientes y generales de esos países*.

Entonces se ve que la Universidad alemana es, *como institución*, una cosa más bien deplorable. Si la ciencia alemana tuviese que nacer puramente de las virtudes institucionales de la Universidad, seria bien poca cosa. Por fortuna, el aire libre que orea al alma alemana está cargado de incitación y de dotes para la ciencia y suple defectos garrafales de su Universidad. No conozco bien la segunda enseñanza inglesa; pero lo que entreveo de ella me hace pensar que también es defectuosísima como régimen institucional.

Mas no se trata de apreciaciones mías. Es un hecho que en Inglaterra la segunda enseñanza y en Alemania la Universidad están en crisis. Crítica radical de esta última por el primer ministro de Instrucción prusiano después de instaurada la República: Becker. Discusión que sigue desde entonces.

Por contentarse con imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismos las cuestiones, nuestros profesores mejores viven en todo con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en el detalle de sus ciencias estén al día. Es el retraso trágico de todo el que quiere evitarse el esfuerzo de ser auténtico, de crear sus propias convicciones. El número de años de este retraso no es casual. Toda creación histórica -ciencia, política- proviene de cierto espíritu o modalidad de la mente humana. Esa modalidad aparece con una pulsación o ritmo fijo -con cada generación. Una generación, emanando de su espíritu, crea ideas, valoraciones, etc. El que imita esas creaciones tiene que esperar a que estén hechas, es decir, a que concluya su faena la generación anterior, y adopta sus principios cuando empieza a decaer y otra nueva generación inicia ya su reforma, el reino de un nuevo espíritu.

Cada generación lucha quince años para vencer y tienen vigencia sus modos otros quince años.
Inexorable anacronismo de los pueblos imitadores o sin autenticidad.
Búsquese en el extranjero información, pero no modelo.
No hay, pues, manera de eludir el planteamiento de la cuestión capital: ¿cuál es la misión de la Universidad?

¿Cuál es la misión de la Universidad? A fin de averiguarlo, fijémonos en lo que de hecho significa hoy la Universidad, dentro y fuera de España. Cualesquiera sean las diferencias de rango entre ellas, todas las Universidades europeas ostentan una fisonomía que en sus caracteres generales es homogénea (1).
Encontramos, por lo pronto, que la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben. El "casi" alude a las Escuelas Especiales, cuya existencia, aparte de la Universidad, daría ocasión a un problema también aparte. Hecha esta salvedad, podemos borrar el "casi" y quedarnos con que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que la reciben. Pero entonces caemos en la cuenta de otra limitación más importante que la de las Escuelas Especiales. Todos los que reciben enseñanza superior no son todos los que podían y debían recibirla; son sólo los hijos de clases acomodadas. La Universidad significa un privilegio difícilmente justificable y sostenible. Tema: los obreros en la Universidad. Quede intacto. Por dos razones: Primera, si se cree debido, como yo creo, llevar al obrero el saber universitario es porque éste se considera valioso y deseable. El problema de universalizar la Universidad supone, en consecuencia, la previa determinación de lo que sea ese saber y esa enseñanza universitarios. Segunda, la tarea de hacer porosa la Universidad al obrero es en mínima parte cuestión de la Universidad y es casi totalmente cuestión del Estado. Sólo una gran reforma de éste hará efectiva aquélla. Fracaso de todos los intentos hasta ahora hechos, como "extensión universitaria", etc.
Lo importante ahora es dejar bien subrayado que en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que hoy la reciben. Si mañana la reciben mayor número que hoy tanta más fuerza tendrán los razonamientos que siguen. ¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la Universidad a la legión inmensa de los jóvenes? En dos cosas:

a) La enseñanza de las profesiones intelectuales.
b) La investigación científica y la preparación de futuros investigadores.

La Universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras en la segunda enseñanza, etc.
Además, en la Universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. En España esta función creadora de ciencia y promotora de científicos está aún reducida al mínimum, pero no por defecto de la Universidad, como tal, no por creer ella que no es su misión, sino por la notoria falta de vocación científica y de dotes para la investigación que estigmatiza a nuestra raza. Quiero decir que si en España se hiciese en abundancia ciencia, se haría preferentemente en la Universidad, como acontece, más o menos, en los otros países. Sirva este punto de ejemplo para que no sea necesario repetir lo mismo a cada paso: el terco retraso de España en todas las actividades intelectuales trae consigo que aparezca aquí en estado germinal o de mera tendencia lo que en otras partes vive ya con pleno desarrollo. Para el planteamiento radical del asunto universitario, que ahora ensayo, esas diferencias de grado en la evolución son indiferentes. Me basta con el hecho de que todas las reformas de los últimos años acusan decididamente el propósito de acrecer en nuestras Universidades el trabajo de investigación y la labor educadora de científicos, *de orientar la institución entera en este sentido*. No se me estorbe el andar con objeciones triviales o de mala fe. Es de sobra notorio que nuestros profesores mejores, los que más influyen en el proceso de las reformas universitarias, piensan que nuestro Instituto debe emparejarse en este punto con lo que hasta hoy venían haciendo los extranjeros. Con esto me basta.
La enseñanza superior consiste, pues, en profesionalismo e investigación. Sin afrontar ahora el tema, anotemos de paso nuestra sorpresa al ver juntas y fundidas dos tareas tan dispares. Porque no hay duda: ser abogado, juez, médico, boticario, profesor de latín o de historia en un Instituto de Segunda Enseñanza, son cosas muy diferentes de ser jurista, fisiólogo, bioquímico, filólogo, etc. Aquéllos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos. Por otra parte, la sociedad necesita muchos médicos, farmacéuticos, pedagogos; pero sólo necesita un número reducido de científicos (2). Si necesitase verdaderamente muchos de éstos seria catastrófico, porque la vocación para la ciencia es especialísima e infrecuente. Sorprende, pues, que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para poquísimos. Pero quede la cuestión quieta hasta dentro de unos minutos. ¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación? A simple vista no descubrimos otra cosa. No obstante, si tomamos

la lupa y escrutamos los planos de enseñanza nos encontramos con que casi siempre se exige al estudiante, sobre su aprendizaje profesional y lo que trabaje en la investigación, la asistencia a un curso de carácter general -Filosofía, Historia.

No hace falta aguzar mucho la pupila para reconocer en esta exigencia un último y triste residuo de algo más grande e importante. El síntoma de que algo es residuo -en biología como en historia- consiste en que no se comprende por qué está ahí. Tal y como aparece no sirve ya de nada, y es preciso retroceder a otra época de la evolución en que se encuentra completo y eficiente lo que hoy es sólo un muñón y un resto (3). La justificación que hoy se da a aquel precepto universitario es muy vaga: conviene -se dice- que el estudiante reciba algo de "cultura general".

"Cultura general". Lo absurdo del término, su filisteísmo, revela su insinceridad. "Cultura", referida al espíritu humano -y no al ganado o a los cereales-, no puede ser sino general. No se es "culto" en física o en matemática. Eso es ser sabio en una materia. Al usar esa expresión de "cultura general" se declara la intención de que el estudiante reciba algún conocimiento ornamental y vagamente educativo de su carácter o de su inteligencia. Para tan vago propósito tanto da una disciplina como otra, dentro de las que se consideran menos técnicas y más vagarosas: ¡vaya por la filosofía, o por la historia, o por la sociología!

Pero el caso es que si brincamos a la época en que la Universidad fue creada -Edad Media-, vemos que el residuo actual es la humilde supervivencia de lo que entonces constituía, entera y propiamente, la enseñanza superior.

La Universidad medieval no investiga (4); se ocupa muy poco de profesión; todo es... "cultura general" -teología, filosofía, "artes".

Pero eso que hoy llaman "cultura general" no lo era para la Edad Media; no era ornato de la mente o disciplina del carácter; era, por el contrario, el sistema de ideas sobre el mundo y la humanidad que el hombre de entonces poseía. Era, pues, el repertorio de convicciones que había de dirigir efectivamente su existencia.

La vida es un caos, una selva salvaje, una confusión. El hombre se pierde en ella. Pero su mente reacciona ante esa sensación de naufragio y perdimiento: trabaja por encontrar en la selva "vías", "caminos" (5); es decir: ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre lo que son las cosas y el mundo. El conjunto, el sistema de ellas, es la cultura en el sentido verdadero de la palabra; todo lo contrario, pues, que ornamento. Cultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento.

No podemos vivir, humanamente, sin ideas. De ellas depende lo que hagamos, y vivir no es sino hacer esto o lo otro. Así el viejísimo libro de la India: "Nuestros actos siguen a nuestros pensamientos como la rueda del carro sigue a la pezuña del buey". En tal sentido -que por sí mismo no tiene nada de intelectualista (6)- *somos* nuestras ideas.

Gedeón, en este caso sobremanera profundo, haría constar que el hombre nace siempre en una época. Es decir, que es llamado a ejercitar la vida en una altura determinada de la evolución de los destinos humanos. El hombre pertenece consustancialmente a una generación, y toda generación se instala no en cualquier parte, sino muy precisamente sobre la anterior. Esto significa que es forzoso vivir a *la altura de los tiempos* (7), y muy especialmente a *la altura de las ideas del tiempo*. Cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo. Importa un comino que esas ideas o convicciones no sean, en parte ni en todo, científicas. Cultura no es ciencia. Es característico de nuestra cultura actual que gran porción de su contenido proceda de la ciencia; pero en otras culturas no fue así, ni está dicho que en la nuestra lo sea siempre en la misma medida que ahora.

Comparada con la medieval, la Universidad contemporánea ha complicado enormemente la enseñanza profesional que aquélla en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura.

Esto ha sido, evidentemente, una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos*, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el *nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas (8). Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el científico.

De esa barbarie inesperada, de ese esencial y trágico anacronismo tienen la culpa, sobre todo, las pretenciosas Universidades del siglo XIX, las de todos los países, y si aquélla, en el frenesí de una revolución, las arrasase, les faltaría la última razón para quejarse. Si se medita bien la cuestión, se acaba por reconocer que su culpa no queda compensada con el desarrollo, en verdad prodigioso, genial, que ellas mismas han dado a la ciencia. No seamos *paletos* de la ciencia. La ciencia es el

mayor portento humano; pero por encima de ella está la vida humana misma, que la hace posible. De aquí que un crimen contra las condiciones elementales de ésta no pueda ser compensado por aquélla.

El mal es tan hondo ya y tan grave, que difícilmente me entenderán las generaciones anteriores a la vuestra, jóvenes.

En el libro de un pensador chino, que vivió por el siglo IV antes de Cristo, Chuang Tse, se hace hablar a personajes simbólicos, y uno de ellos, a quien llama el Dios del Mar del Norte, dice: "¿Cómo podré hablar del mar con la rana si no ha salido de su charca? ¿Cómo podré hablar del hielo con el pájaro de estío si está retenido en su estación? ¿Cómo podré hablar con el sabio acerca de la Vida si es prisionero de su doctrina?"

La sociedad necesita buenos profesionales -jueces, médicos, ingenieros-, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita antes que eso, y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar. En toda sociedad manda alguien- grupo o clase, pocos o muchos. Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social. Hoy mandan en las sociedades europeas las clases burguesas, la mayoría de cuyos individuos es profesional. Importa, pues, mucho a aquéllas que estos profesionales, aparte de su especial profesión, sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad.

Si mañana mandan los obreros, la cuestión será idéntica: tendrán que mandar desde la altura de su tiempo; de otro modo serán suplantados (9).

Cuando se piensa que los países europeos han podido considerar admisible que se conceda un titulo profesional, que se dé de alta a un magistrado, a un médico -sin estar seguro de que ese hombre tiene, por ejemplo, una idea clara de la concepción física del mundo a que ha llegado hoy la ciencia y del carácter y límite de esta ciencia maravillosa con que se ha llegado a tal idea-, no debemos extrañarnos de que las cosas marchen tan mal en Europa. Porque no andemos en punto tan grave con eufemismos. No se trata, repito, de vagos deseos de una vaga cultura. La física y su modo mental es una de las grandes ruedas íntimas del alma humana contemporánea. En ella desembocan cuatro siglos de entrenamiento intelectivo y su doctrina está mezclada con todas las demás cosas esenciales del hombre vigente -con su idea de Dios y de la sociedad, de la materia y de lo que no es materia. Puede uno ignorarla, sin que esta ignorancia implique ignominia ni desdoro ni aun defecto, a saber: cuando se es un humilde pastor en los puertos serranos o un labrantín adscrito a la gleba o un obrero manual esclavizado por la máquina. Pero el señor que dice ser médico o magistrado o general o filólogo u obispo -es decir, que pertenece a la clase directora de la sociedad-, si ignora lo que es hoy el cosmos físico para el hombre europeo es un perfecto bárbaro, por mucho que sepa de sus leyes, o de sus mejunjes, o de sus santos padres. Y lo mismo diría de quien no poseyese una imagen medianamente ordenada de los grandes cambios históricos que han traído a la humanidad hasta la encrucijada del hoy (todo hoy es una encrucijada). Y lo mismo de quien no tenga idea alguna precisa sobre cómo la mente filosófica enfronta al presente su ensayo perpetuo de formarse un plano del Universo o de la interpretación que la biología general da a los hechos fundamentales de la vida orgánica.

No se perturbe la evidencia de esto suscitando ahora la cuestión de cómo puede un abogado que no tiene preparación superior en matemática entender la idea actual de la física. Eso ya lo veremos luego. Ahora hay que abrirse con decencia de mente a la claridad que esa observación irradia. Quien no posea la idea física (no la ciencia física misma, sino la idea vital del mundo que ella ha creado), la idea histórica y biológica, ese plan filosófico, no es un hombre culto. Como no esté compensado por dotes espontáneas excepcionales es sobremanera inverosímil que un hombre así pueda en verdad ser un buen médico o un buen juez o un buen técnico. Pero es seguro que todas las demás actuaciones de su vida o cuanto en las profesionales mismas trascienda del estricto oficio, resultarán deplorables. Sus ideas y actos políticos serán ineptos; sus amores, empezando por el tipo de mujer que preferirá, serán extemporáneos y ridículos; llevará a su vida familiar un ambiente inactual, maniático y mísero, que envenenará para siempre a sus hijos, y en la tertulia del café emanará pensamientos monstruosos y una torrencial chabacanería.

No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o "métodos"; es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo en que se vive, una cultura actual. Ahora bien: esa cultura, o se recibe o se inventa. El que tenga arrestos para comprometerse a inventarla él solo, a hacer por si lo que han hecho treinta siglos de humanidad, es

el único que tendría derecho a negar la necesidad de que la Universidad se encargue ante todo de enseñar la cultura. Por desgracia, ese único ser que podría con fundamento oponerse a mi tesis seria... un demente.
Ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás (10). El profesionalismo y el especialismo, *al no ser debidamente compensados*, han roto en pedazos al hombre europeo, que por lo mismo está ausente de todos los puntos donde pretende y necesita estar. En el ingeniero está la ingeniería, que es sólo un trozo y una dimensión del hombre europeo; pero éste, que es un *integrum*, no se halla en su fragmento “ingeniero”. Y así en todos los demás casos. Cuando, creyendo usar tan sólo una manera de decir barroca y exagerada, se asegura que “Europa está hecha pedazos”, se está diciendo mayor verdad que se presume. En efecto: el desmoronamiento de nuestra Europa, visible hoy, es el resultado de la invisible fragmentación que progresivamente ha padecido el hombre europeo (11).
La gran tarea inmediata tiene algo de rompecabezas, sea dicho sin alusión contundente. Hay que reconstruir con los pedazos dispersos -*disiecta membra*- la unidad vital del hombre europeo. Es preciso lograr que cada individuo o -evitando utopismos- muchos individuos lleguen a ser, cada uno por sí, entero ese hombre. ¿Quién puede hacer esto sino la Universidad?
No hay, pues, más remedio que agregar a las faenas que hoy ya pretende la Universidad cumplir esta otra inexcusable e ingente.
Por eso, fuera de España, se anuncia con gran vigor un movimiento para el cual la enseñanza superior es *primordialmente* enseñanza de la cultura o transmisión a la nueva generación del sistema de ideas sobre el mundo y el hombre que llegó a madurez en la anterior.
Con esto tenemos que la enseñanza universitaria nos aparece integrada por estas tres funciones:

I. Transmisión de la cultura.
II. Enseñanza de las profesiones.
III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

¿Hemos contestado con esto a nuestra pregunta sobre cuál esa la misión de la Universidad?
De ningún modo; no hemos hecho más que reunir en un montón inorgánico todo lo que hoy cree la Universidad que debe ocuparla y algo que, a nuestro juicio, no hace, pero es forzoso que haga. Con esto hemos preparado la cuestión; pero nada más.
Me parece vana o, cuando más, subalterna la discusión trabada hace unos años entre el filósofo Scheler y el ministro Becker sobre si esas funciones han de ser servidas por una sola institución o por varias. Es vana porque a la postre todas ellas se reunirían en el estudiante, todas ellas vendrían a gravitar sobre su juventud.
La cuestión es otra. Esta:
Aun reducida la enseñanza, como hasta aquí, al profesionalismo y la investigación, forma una masa fabulosa de estudios. Es imposible que el buen estudiante medio consiga ni remotamente aprender de verdad lo que la Universidad *pretende* enseñarle. Ahora bien: las instituciones existen -son necesarias y tienen sentido- porque el hombre medio existe. Si sólo hubiese criaturas de excepción, es muy probable que no hubiese instituciones ni pedagógicas ni de Poder público (12). Es, pues, forzoso referir toda institución al hombre de dotes medias; para él está hecha y él tiene que ser su unidad de medida.
Supongamos por un momento que en la Universidad actual no aconteciese cosa alguna merecedora de ser llamada abuso. Todo marcha como debe marchar según lo que la Universidad pretende ser. Pues bien: yo digo que aun entonces la Universidad actual es un puro y constitucional abuso, porque es una falsedad.
De tal modo es imposible que el estudiante medio aprenda en efecto y de verdad lo que se pretende enseñarle, que se ha hecho constitutivo de la vida universitaria aceptar ese fracaso. Es decir, la norma efectiva consiste hoy en dar por anticipado como irreal lo que la Universidad pretende ser. Se acepta, pues, la falsedad de la propia vida institucional. Se hace de su misma falsificación la esencia de la institución. Esta es la raíz de todos los males -como lo es siempre en la vida, sea individual o sea colectiva. El pecado original radica en eso: no ser auténticamente lo que se es. Podemos pretender ser cuanto queramos, pero no es licito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira sustancial. Cuando el régimen normal de un hombre o de una institución es ficticio, brota de él una omnímoda desmoralización. A la postre se produce el envilecimiento, porque no es posible acomodarse a la falsificación de sí mismo sin haber perdido el respeto a sí propio.
Por eso decía Leonardo: *Chi non puó quel che vuol, quel che puó voglia*. (“El que no puede lo que

quiere, que quiera lo que puede").

Este imperativo leonardesco tiene que ser quien dirija *radicalmente* toda reforma universitaria. Sólo puede crear algo una apasionada resolución de ser lo que estrictamente se es. No sólo la universitaria, sino *toda la vida nueva tiene que estar hecha con una materia cuyo nombre es autenticidad* (¡oigan ustedes bien esto, jóvenes, que si no, están perdidos, ya que empiezan a estarlo!).

Una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo, este principio de la ficción inspira todos los planes y la estructura de la actual Universidad.

Por eso yo creo que es ineludible volver del revés toda la Universidad o, lo que es lo mismo, reformarla radicalmente, partiendo del principio opuesto. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se *puede* enseñar, es decir, lo que se *puede aprender*. Trataré de desarrollar las implicaciones que van en esa fórmula.

Se trata, en verdad, de un problema más amplio que el de la enseñanza superior. Es la cuestión capital de la enseñanza en todos sus grados.

¿Cuál fue el gran paso dado en la historia entera de la Pedagogía? Sin duda, aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo perogrullesco. En la enseñanza -y más en general en la educación- hay tres términos: lo que habría que enseñar -o el saber-, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza. La actividad científica, el saber, tiene su organización propia, distinta de esta otra actividad en que se pretende enseñar el saber. El principio de la Pedagogía es muy diferente del principio de la cultura y de la ciencia.

Pero hay que dar un paso más. En vez de perderse, desde luego, en estudiar minuciosamente la condición del discípulo como niño, joven, etc., es preciso circunscribir, *por lo pronto*, el tema y considerar al niño, al joven, desde un punto de vista más modesto, pero más preciso, a saber: como discípulo, como aprendiz. Entonces se cae en la cuenta de que, a su vez, no es el niño como niño, ni el joven porque joven, lo que nos obliga a ejercitar una actividad especial que llamamos "enseñanza", sino algo sobremanera formal y simple. Verán ustedes.

NOTAS

(1) Se suele exagerar, por ejemplo, la discrepancia entre la Universidad inglesa y la continental, no advirtiendo que las diferencias mayores no van a cuenta de la Universidad, sino del peculiarísimo carácter inglés. Lo que importa comparar entre unos y otros países es el hecho de las tendencias dominantes hoy en los organismos universitarios, y no el grado de su realización, que es, naturalmente, distinto aquí y allá. Así, la tenacidad conservadora del inglés le hace mantener *apariencias* en sus Institutos superiores, que no sólo reconoce él mismo como extemporáneas, sino que en la realidad de la vida universitaria británica valen como meras ficciones. Me parecería ridículo que se creyese alguien con derecho a coartar el albedrío del inglés censurándole porque se dio el lujo, ya que lo quiso y lo pudo, de sostener, muy a sabiendas, esas ficciones. Pero no seria menos inocente tomarlas en serio, es decir, suponer que el inglés se hace ilusiones sobre su carácter ficticio. En los estudios sobre la institución universitaria inglesa que he leído, se cae siempre en la exquisita trampa de la ironía y del *cant* ingleses, o se advierte que si Inglaterra conserva el aspecto no profesional de sus Universidades y la peluca de sus magistrados, no es porque se obstine en creer actuales aquél y ésta, sino, todo lo contrario, porque son cosas anticuadas, pasado y superfluidad. De otro modo no serian lujo, deporte, culto y otras cosas más hondas que el inglés busca en esas *apariencias*. Pero, eso sí, bajo la peluca hace manar la justicia más moderna, y bajo el *aspecto* no profesional, la Universidad inglesa se ha hecho en los últimos cuarenta años tan profesional como cualquiera otra. Tampoco tiene la más ligera importancia para nuestro tema radical -misión de la Universidad- que las Universidades inglesas no sean institutos del Estado. Este hecho, de alta significación para la vida e historia del pueblo inglés, no impide que su Universidad actúe en lo esencial como las estatales del continente. Apurando las cosas, vendría a resultar que también en Inglaterra son las Universidades instituciones del Estado, sólo que el inglés entiende por el Estado cosa muy distinta que el continente. Quiero decir con todo esto: primero, que las enormes diferencias existentes entre las Universidades de los distintos países no son tanto diferencias universitarias como de los países, y segundo, que el hecho más saliente en los últimos cincuenta años es el movimiento de convergencia en todas las Universidades europeas, que las va haciendo homogéneas.

(2) Este número tiene que ser mayor que el logrado hasta hoy; pero aun así, incomparablemente menor que el de las otras profesiones.

(3) Imagínese el conjunto de la vida primitiva. Uno de sus caracteres generales es la falta de seguridad personal. La aproximación de dos personas es siempre peligrosa, porque todo el mundo va armado. Es preciso, pues, asegurar el acercamiento mediante normas y ceremonias en que conste que se han dejado las armas y que la mano no va súbitamente a tomar una que se lleva escondida. Para ese fin, lo mejor es que al acercarse cada hombre agarre la mano del otro, la mano de matar, que es normalmente la derecha. Este es el origen y esta la eficiencia del saludo con apretón de manos, que hoy, aislado de aquel tipo de vida, es incomprensible, y, por tanto, un residuo.

(4) Lo cual no es decir que en la Edad Media no se investigase.

(5) De aquí que en el comienzo de todas las culturas aparezca el término que expresa "camino" -*el hodós y méthodos*, de los griegos; el *tao* y el *te*, de los chinos; el *sendero* y *vehículo*, de los indios.

(6) Nuestras ideas y convicciones pueden muy bien ser anti-intelectualistas. Así las mías, y, en general, las de nuestro tiempo.

(7) Sobre este concepto de "altura de los tiempos", véase mi *Rebelión de las masas*.

(8) En el libro antes citado analizo largamente estos graves hechos.

(9) Como de hecho hoy ya mandan también y comanditan con los burgueses, es urgente extender a ellos la enseñanza universitaria.

(10) Véase en *La rebelión de las masas* el capitulo titulado "La barbarie del especialismo".

(11) El hecho es tan verdadero, que no sólo puede afirmarse en general y en vago, sino que puede determinarse con todo rigor las etapas y los modos de esta fragmentación progresiva en las tres generaciones del siglo pasado y la primera del XX.

(12) El anarquismo es lógico cuando propugna la inutilidad y, en consecuencia, la perniciosidad de toda institución, porque parte de suponer que todo hombre es *a nativitate excepcional* -bueno, discreto, inteligente y justo.

II

PRINCIPIO DE LA ECONOMÍA EN LA ENSEÑANZA

La ciencia de la Economía política salió de la guerra tan destrozada como la economía misma de las naciones beligerantes. No ha tenido más remedio que buscar una reconstrucción radical de su propio cuerpo. Aventuras tales suelen ser benéficas para las ciencias vivas, porque las obligan a buscar un asiento más firme que el usado hasta entonces, un principio más hondo y elemental. En efecto: estos años renace de sus cenizas la Economía política, merced a un razonamiento tan perogrullesco que da vergüenza enunciarlo. Se dice: la *ciencia* económica tiene que partir del principio mismo que engendra la *actividad* económica del hombre. ¿Por qué acontece que la especie humana ejercita actos económicos, producción, administración, cambio, ahorro, valoración, etc.? Por una razón estupefaciente y sólo por ella: porque muchas de las cosas que desea y necesita no se dan con absoluta abundancia. Si de todo lo que habemos menester hubiese copia sobrada, no se le habría ocurrido a los humanos fatigarse en esfuerzos económicos. Así, el aire no suele ocasionar ocupaciones que puedan llamarse económicas. Sin embargo, basta que en algún sentido adquiera el aire la condición de escasez para que inmediatamente suscite faenas de economía. Por ejemplo: los niños reunidos en el aula escolar necesitan una cierta cantidad de aire. Si el local escolar es pequeño, hay escasez de él. Entonces plantea un problema económico, obligando a construir escuelas más grandes y, consecuentemente, más caras.

Aunque hay en el planeta aire de sobra, no todo él es de la misma calidad. El "aire puro" se da sólo en ciertos lugares de la tierra, a cierta altura sobre el nivel del mar, bajo un clima determinado. Es decir, el "aire puro" es escaso. Este simple hecho provoca una intensa actividad económica en los suizos -hoteles, sanatorios-, que con la "escasa" primera materia de su aire puro fabrican salud a tanto el día.

La cosa, repito, es de una simplicidad estupefaciente, pero innegable; la escasez es el principio de la actividad económica, y por eso, hace unos años, el sueco Cassel renovó la ciencia económica partiendo del *principio de la escasez* (1) . "Si existiese el movimiento continuo no habría física", ha dicho muchas veces Einstein. Lo mismo puede decirse que en Jauja no hay actividades económicas y, por consiguiente, ciencia de la Economía.

Pues yo encuentro que con la enseñanza nos acaece algo parecido. ¿Por qué existen actividades docentes? ¿Por qué es la pedagogía una ocupación y una preocupación del hombre? A estas preguntas daban los románticos las respuestas más lucidas, conmovedoras y trascendentes, mezclando en ellas todo lo humano y buena porción de lo divino. Para ellos se trataba siempre de sacar las cosas de quicio, de exorbitarlas y hojarascarlas melodramáticamente. Pero nosotros -¿no es cierto, jóvenes?- nos complacemos sencillamente en que las cosas sean, *por lo pronto,* lo que son, y nada más; amamos su desnudez. No nos importan el frío, la intemperie. Sabemos que la vida es -sobre todo, va a ser- dura. Aceptamos su rigor; no intentamos sofisticar el destino. Porque sea dura no deja de parecernos magnífica la vida. Al contrario, si es dura, es sólida, magra: tendón y nervio; sobre todo, limpia. Queremos limpieza en nuestro trato con las cosas. Por eso las desnudamos y, nudificadas, las lavamos al mirarlas, viendo lo que ellas son *in puris naturalibus*.

El hombre se ocupa y preocupa de enseñanza por una razón tan simple como seca y tan seca como lamentable: para vivir con firmeza, desahogo y corrección hace falta saber una cantidad enorme de cosas, y el niño, el joven, tienen una capacidad limitadísima de aprender. Esta es la razón. Si la niñez y la juventud durasen cada una cien años, o el niño y el joven poseyesen memoria, inteligencia y atención en dosis prácticamente ilimitada, no existiría la actividad docente. Todas aquellas razones conmovedoras y trascendentes hubieran sido inoperantes para obligar al hombre a constituir el tipo de existencia humana que se llama "maestro". La escasez, la limitación en la capacidad de aprender, es el principio de la instrucción. Hay que preocuparse de enseñar exactamente en la medida en que

no se puede aprender.

¿No era demasiado casual que la actividad pedagógica entre en plena erupción hacia mediados del siglo XVIII y desde entonces no haya hecho sino crecer? ¿Por qué no antes? La explicación es sencilla: justamente en esta fecha viene a granar la primera gran cosecha de la cultura moderna. En poco tiempo aumenta gigantescamente el tesoro de efectivo saber humano. La vida, entrando de lleno en el nuevo capitalismo, que los recientes inventos habían hecho posible, adquiere una gran complicación y exige creciente pertrecho de técnicas. Por eso, porque era forzoso saber muchas cosas cuya cuantía desbordaba la capacidad de aprender, se intensifica y amplia también de pronto la actividad pedagógica, la enseñanza.

En cambio, apenas si hay enseñanza en las épocas primitivas. ¿Para qué, si apenas hay que enseñar, si la facultad de aprendizaje supera con mucho la materia asimilable? Sobra capacidad. Sólo hay algunos *saberes*: ciertas recetas mágicas y rituales para fabricar los más difíciles utensilios -por ejemplo, la canoa-, o bien para curar enfermedades y distraer a los demonios. Sólo esto hay de enseñable. Pero precisamente porque es tan poco, cualquiera, sin más, sin aplicable esfuerzo, lo aprendería. Entonces se produce un fenómeno sorprendente, que de la manera más inesperada confirma mi tesis. En efecto: la enseñanza aparece en los pueblos primitivos con un aspecto inverso: la función de enseñar consiste -¿quién lo diría?- en ocultar. Aquellas recetas se conservan como un secreto que se transmite arcanamente a unos pocos. Los demás las aprenderían demasiado pronto. De ahí el hecho universal de los ritos técnicos secretos.

Es tan tenaz, que reaparece a cualquier altura de la civilización siempre que surge una especie novísima de saber, superior cualitativamente a todos los conocidos. Como de ese nuevo saber admirable sólo hay al comienzo poca cantidad -es un germen, un primer botín-, vuelve a hacerse secreta su enseñanza. Así aconteció con la filosofía exacta de las pitagóricas; así con un pedagogo tan consciente como Platón. Pues qué, ¿no está ahí su famosa carta séptima, escrita no más que para protestar como de un crimen nefando contra la acusación de haber enseñado su filosofía a Dionisio de Siracusa? Toda enseñanza primitiva, en que hay poco que enseñar, es esotérica, ocultadora; por tanto, es lo contrario de la enseñanza. Esta brota cuando el saber que es preciso adquirir contrasta con la limitación en la facultad de aprender. Hoy más que nunca el exceso mismo de riqueza cultural y técnica amenaza con convertirse en una catástrofe para la humanidad, porque a cada nueva generación le es más difícil o imposible absorberla.

Urge, pues, instaurar la ciencia de la enseñanza, sus métodos, sus instituciones, partiendo de este humilde y seco principio: el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que *no* puede aprender todo lo que habría que enseñarle. *Principio de economía en la enseñanza*.

Como no podía menos, esta consideración ha actuado siempre en la acción pedagógica; pero sólo por la fuerza de las cosas y subsidiariamente. Nunca se ha hecho de ella un principio, tal vez porque a primera vista no es melodramática, no habla de cosas complicadas y trascendentes.

La Universidad, tal y como hoy se presenta fuera de España más aún que en España, es un bosque tropical de enseñanzas. Si a ellas añadimos lo que antes nos pareció más ineludible -la enseñanza de la cultura-, el bosque crece hasta cubrir el horizonte; el horizonte de la juventud, que debe estar claro, abierto y dejando visibles los incendios incitadores de ultranza. No hay más remedio que volverse ahora contra esa inmensidad y usar del principio de economía, por lo pronto, como un hacha. *Primero*, poda inexorable.

El principio de economía no sugiere sólo que es menester economizar, ahorrar en las materias enseñadas, sino que implica también esto: *en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante*, no del saber ni del profesor. *La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante*, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir.

(En el movimiento estudiantil de ahora intervienen muchos ingredientes. Si los ciframos convencionalmente en diez, siete de ellos son pura jarana. Pero los otros tres son perfectamente razonables y bastan y sobran para justificar la agitación escolar. Uno es la inquietud política del país, la sustancia nacional que se estremece; otro es la serie de concretos e increíbles abusos que cometen algunos profesores; pero el tercero, que es el más importante y decisivo, actúa en los escolares sin que se den cuenta clara de él. Consiste en que no ellos, ni nadie en particular, sino el tiempo, la situación actual de la enseñanza en todo el mundo, obliga a que de *nuevo* se centre la Universidad en el estudiante, que la Universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor, como lo fue en su hora más auténtica. Las necesidades del tiempo operan inevitablemente, aunque los hombres movidos por ellas no se den cuenta clara ni sepan definirlas o nombrarlas. Es preciso que los estudiantes eliminen los ingredientes torpes de su movimiento y acentúen estos otros en que tienen toda la razón, sobre todo el último-) (2).

Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, exclusivamente aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir, o lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender. Eso, repito, deberá ser la Universidad en su sentido primero y más estricto. Ya veremos cómo la Universidad tiene que ser además y luego algunas otras cosas no menos importantes. Pero ahora lo importante es no confundir todo y separar enérgicamente los distintos órganos y funciones de la gran institución universitaria.

¿Cómo determinar el conjunto de enseñanzas que han de constituir el torso o *mínimum* de Universidad? Sometiendo la muchedumbre fabulosa de los saberes a una doble selección.

1° Quedándose sólo con aquellos que se consideren estrictamente necesarios para la vida del hombre que hoy es estudiante. La vida efectiva y sus ineludibles urgencias es el punto de vista que debe dirigir este primer golpe de podadera.

2° Esto que ha quedado por juzgarlo estrictamente necesario tiene que ser aún reducido a lo que de hecho puede el estudiante aprender con holgura y plenitud.

No basta que algo sea necesario. A lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante, y sería utópico hacer aspavientos sobre su carácter de imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a rajatabla.

NOTAS

(1) Véase Gustavo Cassel, *Theoretische Sozialoekonomie*, 1921, páginas 3 y siguientes. En parte, significa un retorno a ciertas posiciones de la Economía clásica frente a la de los últimos sesenta años.

(2) Hasta en un sentido casi material tiene que ser la Universidad primariamente el estudiante. Es absurdo que, como hasta aquí, se considere el edificio universitario como la casa del profesor, que recibe en ella a los discípulos, cuando debe ser lo contrario: los inmediatos dueños de la casa son los estudiantes, completados en cuerpo institucional con el claustro de profesores. Es preciso acabar con el bochorno de que sean los profesores, con la guardia suiza de los bedeles, quienes mantienen la disciplina corporal dentro de la Universidad, dando lugar a esas batallas vergonzosas en que aparecen, de un lado, los catedráticos y sus subalternos; de otro, la horda escolar. Sólo la estupidez puede tranquilizarse con echar la culpa de escenas tales a los estudiantes. Cuando hechos tan repugnantes se producen, y además con frecuencia, no tiene nadie en particular la culpa, sino la institución misma, que está mal planteada. Son los estudiantes quienes, previamente organizados para ello, deben dirigir el orden interior de la Universidad, asegurar el decoro de los usos y maneras, imponer la disciplina material y sentirse responsables de ella.

III

LO QUE LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER "PRIMERO". LA UNIVERSIDAD, LA PROFESIÓN Y LA CIENCIA

Aplicando estos principios nos encontramos con los siguientes lemas:

A) La Universidad consiste, *primero y por lo pronto*, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.

B) Hay que hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos-. Por tanto, la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Estas son:

1. Imagen física del mundo (Física).
2. Los temas fundamentales de la vida orgánica (Biología).
3. El proceso histórico de la especie humana (Historia).
4. La estructura y funcionamiento de la vida social (Sociología).
5. El plano del Universo (Filosofía).

C) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional. Junto al aprendizaje de la cultura, la Universidad le enseñará, por los procedimientos intelectualmente más sobrios, inmediatos y eficaces, a ser un buen médico, un buen juez, un buen profesor de Matemáticas o de Historia en un Instituto. Pero lo específico de la enseñanza profesional no aparecerá claro mientras no discutamos el lema.

D) No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia escandalosa: la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad ni tiene que ver *sin más ni más con ellas*. -En qué sentido, no obstante, la Universidad es inseparable de la ciencia y, por tanto, tiene que ser *también* o *además* investigación científica es cosa que más adelante veremos.

Es lo más probable que sobre esta opinión heterodoxa caiga el diluvio de tonterías que sobre cualquier asunto amenaza siempre desde el horizonte, torrencial como panza de nube gorda. No dudo de que existan objeciones serias a mi tesis; pero antes de que éstas lleguen se producirá la habitual erupción en el volcán de lugares comunes que es todo hombre cuando habla de una cosa sin haber pensado antes en ella.

Este plan universitario supone en el lector la benévola resolución de no querer confundir tres cosas que son de sobra diferentes: cultura, ciencia y profesión intelectual. Evitemos que todos los gatos se nos vuelvan pardos, porque ello acusaría en nosotros un inmoderado apetito de nocturnalidad.

Ante todo separemos profesión y ciencia. Ciencia no es cualquiera cosa. No es ciencia comprarse un microscopio o barrer un laboratorio; *pero tampoco lo es explicar o aprender el contenido de una ciencia*. En su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta, todo lo demás que con esta solución se haga (1) ya no es ciencia. *Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla*, como no es usarla ni aplicarla. Tal vez convenga -ya veremos con qué reservas- que el hombre encargado de enseñar una ciencia sea por su persona un científico. Pero en puro rigor no es necesario, y de hecho ha habido y hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Basta con que sepan su ciencia. Pero saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda.

En los comienzos de la ciencia, allá en Grecia, cuando aún no había apenas ciencia hecha, no se corría el mismo riesgo que ahora de confundirla con lo que no es ella. Hasta el punto de que las palabras con que se la denominaba mostraban a la intemperie su estricto consistir en pura búsqueda, trabajo creador, investigación. Todavía el contemporáneo de Platón y aun de Aristóteles, carecía de

un término que correspondiese exactamente -incluso en sus valores equívocos- a nuestro vocablo ciencia. Decía “historia”, “exétaxis”, “filosofía”, que significan -con uno u otro matiz- ocupación, ejercicio, indagación, tendencia; pero no posesión. El nombre mismo “filosofía” se originó en el empeño de no confundir la sólita sabiduría con aquel género de actividad nueva que *no era encontrarse sabiendo*, sino *buscar un saber* (2).

La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la Universidad en cuanto ésta es institución *docente*. Porque la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectaría y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y quieras o no excluye de si al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana. El científico viene a ser el monje moderno.

Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar (las pretensiones se abrigan, como los catarros y demás inflamaciones) el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra. Pero además no es tampoco deseable ni aun idealmente. La ciencia es una de las cosas más altas, pero no la única. Hay otras pares a su lado, y no hay razón para que aquélla llene a la humanidad, desalojando éstas. Y, sobre todo, la ciencia es de lo más alto: la ciencia, pero no el científico. El hombre de ciencia es un modo de existencia humana tan limitado como otro cualquiera, y aun más que algunos imaginables y posibles. Yo no puedo ni quiero extenderme ahora en el análisis de lo que es ser hombre de ciencia. La ocasión no es oportuna, y algo de lo que dijese podría parecer nocivo. Resumo sólo lo urgente haciendo notar que con notoria frecuencia el *verdadero* científico ha sido, hasta ahora al menos, como hombre, un monstruo, un maniático, cuando no un demente. Lo valioso, lo maravilloso, es lo que ese hombre limitadísimo segrega: la perla, no la ostra perlera. No vale “idealizar” y presentarnos como ideal que todos los hombres fuesen de ciencia, sin hacerse bien cargo de todas las condiciones -prodigiosas unas, semimorbosas otras- que hacen posible normalmente al científico (3).

Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica y que ni en los profesores ni en los muchachos se confunda lo uno con lo otro, so pena de que, como ahora, lo uno dañe a lo otro. Sin duda el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata del *contenido*, no de la investigación, que en él termina. En tesis general, el estudiante o aprendiz normal no es un aprendiz científico. El médico tiene que aprender a curar, y en cuanto médico, no tiene que aprender más: para ello necesita conocer el sistema de la fisiología *clásico* en su tiempo; pero ni necesita ser ni hay que soñar en que sea, hablando en serio, un fisiólogo. ¿Por? qué empeñarse en lo imposible? No comprendo. A mí me produce repugnancia ese prurito de hacerse ilusiones (hay que tenerlas, pero no hacérselas), esa constante megalomanía, ese utopismo obstinado en fingirse que se consigue lo que no se consigue. El utopismo lleva a la pedagogía de Onán.

La virtud del niño es el deseo, y su papel, soñar. Pero la virtud del hombre es querer, y su papel hacer, realizar (4). El imperativo de hacer, de conseguir efectivamente algo, nos fuerza a limitarnos. Y eso, limitarse, es la verdad, la autenticidad de la. vida. Por eso toda vida es destino. Si fuese nuestra existencia ilimitada en formas posibles y en duración, no habría destino. ¡Jóvenes, la vida auténtica consiste en la alegre aceptación del inexorable destino, de nuestra incanjeable limitación! Eso es lo que con honda intuición llamaban los místicos hallarse en “estado de gracia”. El que de verdad ha aceptado una vez su destino, su limitación, quien les ha dicho “sí”, es inconmovible. *Impavidum ferient ruinae!*

El que tiene vocación de médico y nada más, que no flirtee con la ciencia: hará sólo ciencia chirle. Ya es mucho, ya es todo, si es buen médico. Lo mismo digo del que va a ser profesor de Historia en un Instituto de segunda enseñanza. ¿No es un error perturbarlo en la Universidad haciéndole creer que va a ser un historiador? ¿Qué se gana con ello? Hacerle perder tiempo con el estudio fracasado de técnicas necesarias para la ciencia de la Historia, pero sin sentido para un profesor de Historia, y quitárselo para que llegue a poseer una idea clara, estructurada y sencilla del cuerpo general de la historia humana que es su misión enseñar (5).

Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado el predominio de la “investigación” en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además, ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*. En las facultades de Medicina se aspira a que se enseñe hiperexacta fisiología o química superferolítica; pero tal vez, en ninguna del mundo, se ocupa nadie en serio de pensar qué es hoy ser un buen médico, cuál debe ser el tipo modelo del médico actual. La profesión, que después de la cultura es lo más urgente, se deja a la buena de Dios. Pero el daño que esta confusión acarrea es reciproco. También la ciencia padece de este utópico acercamiento a las profesiones.

La pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de "científicismo" que la Universidad padece. En España comienzan ambas potencias deplorables a representar un gravísimo estorbo. Cualquier pelafustán que ha estado seis meses en un laboratorio o seminario alemán o norteamericano, cualquier sinsonte que ha hecho un descubrimiento científico, se repatría convertido en un "nuevo rico" de la ciencia, en un parvenu de la investigación. Y sin pensar un cuarto de hora en la misión de la Universidad, propone las reformas más ridículas y pedantes. En cambio, es incapaz de enseñar su "asignatura", porque ni siquiera conoce íntegra la disciplina.

Hay, pues, que sacudir bien de ciencia el árbol de las profesiones, a fin de que quede de ella lo estrictamente necesario y pueda atenderse a las profesiones mismas, *cuya enseñanza se halla hoy completamente silvestre*. En este punto todo está por iniciar (6). Una ingeniosa racionalización pedagógica permitiría enseñar mucho más eficaz y redondeadamente las profesiones, en menos tiempo y con mucho menos esfuerzo.

Pero ahora acudamos a la otra distinción entre ciencia y cultura.

NOTAS

(1) Salvo volverla a poner en cuestión, convertirla de nuevo en problema (criticaría) y, por tanto, reiterar todo el proceso en que consiste la investigación.

(2) La voz *episteme* corresponde más bien al conjunto de significados que remueve en nosotros la voz conocimiento. Sobre la extrañeza por la novedad del nombre *filosofía* recuérdese lo de Cicerón en *Tusculanae disputationes*, V, 3.

(3) Es notoria, por ejemplo, la facilidad con que los científicos se han entregado siempre a las tiranías. Esto ni es un azar ni casi una responsabilidad. Tiene una causa honda y seria y hasta respetabilísima.

(4) El querer se diferencia del deseo en que es siempre un *querer hacer, querer lograr*.

(5) Ni que decir tiene, ha de enseñársele también en que consisten las técnicas por las cuales se obtiene la Historia. Pero esto no significa que se le fuerce a adquirir esas técnicas.

(6) La misma idea o prototipo de cada profesión -lo que es ser medico, juez, abogado, profesor de instituto, etc.- no está hoy dibujado en la mente pública, ni nadie se ocupa de estudiarlo y fijarlo.

IV

CULTURA Y CIENCIA

Si resumimos el sentido de las relaciones entre profesión y ciencia, nos encontramos con algunas ideas claras. Por ejemplo, que la Medicina no es ciencia. Es precisamente una profesión, una actividad práctica. Como tal, significa un punto de vista distinto del de la ciencia. Se propone curar o mantener la salud en la especie humana. A este fin echa mano de cuanto parezca a propósito: entra en la ciencia y toma de sus resultados cuanto considera eficaz; pero deja el resto. Deja de la ciencia sobre todo lo que es más característico: la fruición por lo problemático. Bastaría esto para diferenciar radicalmente la Medicina de la ciencia. Esta consiste en un "prurito" de plantear problemas. Cuanto más sea esto, más puramente cumple su misión. Pero la Medicina está ahí para aprontar soluciones. Si son científicas, mejor. Pero no es necesario que lo sean. Pueden proceder de una experiencia milenaria que la ciencia aún no ha explicado, ni siquiera consagrado.

En los últimos cincuenta años, la Medicina se ha dejado arrollar por la ciencia, e infiel a su misión, no ha sabido afirmar debidamente su punto de vista profesional (1). Ha cometido el pecado de toda esa época: no aceptar su destino, bizquear, querer ser *lo otro* -en este caso, querer ser ciencia pura. No confundamos, pues; la ciencia, al entrar en la profesión, tiene que desarticularse como ciencia, para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Y si esto es así, también debe tenerse en cuenta pata la enseñanza de las profesiones.

Algo parejo acontece en las relaciones entre cultura y ciencia. Su distinción me parece bastante clara. Pero yo quisiera no sólo dejar bien preciso en la mente del lector el concepto de cultura, sino mostrar su radical fundamento. Esto supone al lector la tarea de leer con algún detenimiento y rumiar el apretado escorzo que sigue: Cultura es el sistema de ideas vivas que cada tiempo *posee*. Mejor: el sistema de ideas *desde* las cuales el tiempo vive. Porque no hay remedio ni evasión posible: el hombre vive siempre desde unas ideas determinadas, que constituyen el suelo donde se apoya su existencia. Esas que llamo "ideas vivas o de que se vive" son, ni más ni menos, el repertorio de nuestras *efectivas* convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y las acciones: cuáles son más estimables, cuáles son menos.

No está en nuestra mano poseer o no un repertorio tal de convicciones. Se trata de una necesidad ineludible, constitutiva de toda vida humana, sea la que sea. La realidad que solemos nombrar "vida humana", nuestra vida, la de cada cual, no tiene nada que ver con la biología o ciencia de los cuerpos orgánicos. La biología, como cualquiera otra ciencia, no es más que una ocupación a que algunos hombres dedican su "vida". El sentido primario y más verdadero de esta palabra "vida" no es, pues, biológico, sino biográfico, que es el que posee desde siempre en el lenguaje vulgar. Significa el conjunto de lo que hacemos y somos, esa terrible faena -que cada hombre tiene que ejecutar por su cuenta- de sostenerse en el Universo, de llevarse o conducirse por entre las cosas y seres del mundo. "Vivir es, de cierto, tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él" (2). Si estos actos y ocupaciones en que nuestro vivir consiste se produjesen en nosotros mecánicamente, no serían vivir, vida humana. El autómata no vive. Lo grave del asunto es que la vida no nos es dada hecha, sino que, queramos o no, tenemos que irla decidiendo nosotros instante tras instante. En cada minuto necesitamos resolver lo que vamos a hacer en el inmediato, y esto quiere decir que la vida del hombre constituye para él un problema perenne. Para decidir ahora lo que va a hacer y ser dentro de un momento, tiene, quiera o no, que formarse un plan, por simple o pueril que éste sea. No es que deba formárselo, sino que no hay vida posible, sublime o ínfima, discreta o estúpida, que no consista esencialmente en conducirse según un plan (3). Incluso abandonar nuestra vida a la deriva enuna hora de desesperación es ya adoptar un plan. Toda vida, por fuerza, "se planea" a sí misma. O lo que es igual: al decidir cada acto nuestro nos decidimos porque nos parece ser el que, dadas las circunstancias, tiene mejor sentido. *Es decir, que toda vida necesita -quiera o no- justificarse ante* sus

propios ojos. La justificación ante sí misma es un ingrediente consusbtancial a nuestra vida. Tanto da decir que vivir es comportarse según plan como decir que la vida es incesante justificación de sí misma. Pero ese plan y esa justificación implican que nos hemos formado una "idea" de lo que es el mundo y las cosas en él, y nuestros actos posibles sobre él. En suma: *el hombre no puede vivir sin reaccionar ante el aspecto primerizo de su contorno o mundo, forjándose una interpretación intelectual de él y de su posible conducta en él.* Esta interpretación es el repertorio de convicciones o "ideas" sobre el Universo y sobre sí mismo a que arriba me refiero y que -ahora se ve claro- no pueden faltar en vida ninguna.

La casi totalidad de esas convicciones o "ideas" no se las fabrica robinsonescamente el individuo, sino que las recibe de su medio histórico, de su tiempo. En éste se dan, naturalmente, sistemas de convicciones muy distintos. Unos son supervivencia herrumbrosa y torpe de otros tiempos. Pero hay siempre un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo, un sistema que es plenamente actual. Ese sistema es la cultura. Quien quede por debajo de é1, quien viva de ideas arcaicas, se condena a una vida menor, más difícil, penosa y tosca. Es el caso del hombre o del pueblo incultos. Su existencia va en carreta, mientras a la vera pasan otras en poderosos automóviles. Tiene aquélla una idea del mundo menos certera, rica y aguda que éstas. Al quedar el hombre bajo el nivel vital de su tiempo, se convierte -relativamente- en un infrahombre.

En nuestra época, el contenido de la cultura viene en su mayor parte de la ciencia. Pero lo dicho basta para hacer notar que la cultura no es la ciencia. El que hoy se crea más que en nada en la ciencia no es a su vez un hecho científico, sino una fe vital -por tanto, una convicción característica de nuestra cultura. Hace quinientos años se creía en los Concilios, y el contenido de la cultura emanaba en buena porción de ellos.

La cultura, pues, hace con la ciencia lo mismo que hacía la profesión. Espuma de aquélla lo vitalmente necesario para interpretar nuestra existencia. *Hay pedazos enteros de la ciencia que no son cultura, sino pura técnica científica*. Viceversa: la cultura necesita -por fuerza, quiérase o no poseer una idea completa del mundo y del hombre; no le es dado detenerse, como la ciencia, allí donde los métodos del absoluto rigor teórico casualmente terminan. *La vida no puede esperar a que las ciencias expliquen científicamente el Universo.* No se puede vivir *ad kalendas graecas*. El atributo más esencial de la existencia es su perentoriedad: la vida es siempre urgente. Se vive aquí y ahora sin posible demora ni traspaso. La vida nos es disparada a quemarropa. Ya la cultura, que no es sino su interpretación, no puede tampoco esperar.

Esto confirma su diferencia de las ciencias. De la ciencia no se vive. Si el físico tuviese que vivir de las ideas de su física, estad seguros de que no se andaría con remilgos y no esperaría a que dentro de cien años complete otro investigador las observaciones que él ha iniciado. Renunciaría a una solución total exacta y completaría con anticipaciones aproximadas o verosímiles lo que falta aún -lo que faltará siempre- al rigoroso cuerpo doctrinal de la física.

El régimen interior de la actividad científica no es vital; el de la cultura, sí. Por eso, a la ciencia la traen sin cuidado nuestras urgencias y sigue sus propias necesidades. Por eso se especializa y diversifica indefinidamente; por eso no acaba nunca. Pero la cultura va regida por la vida como tal, y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y claramente estructurado. *Es ella el plano de la vida*, la guía de caminos por la selva de la existencia.

Esta metáfora de las ideas como vías, caminos (= *méthodos*), es tan vieja como la cultura misma. Se comprende muy bien su origen. Cuando nos hallamos en una situación difícil, confusa, nos parece tener delante una selva tupida, enmarañada y tenebrosa, por donde no podemos caminar, so pena de perdernos. Alguien no explica la situación con una idea feliz, y entonces sentimos en nosotros una súbita iluminación. Es la luz de la evidencia. La maraña nos parece ahora ordenada, con líneas claras de estructuras, que semejan caminos francos abiertos en ella. De ahí que vayan juntos los vocablos *método* e iluminación, ilustración, *Aufklärung*. Lo que hoy llamamos "hombre culto", hace no más de un siglo se decía "hombre ilustrado" -esto es, hombre que ve a plena luz los caminos de la vida.

Hay que acabar para siempre con cualquiera vagarosa imagen de la ilustración y la cultura donde éstas aparezcan como aditamento ornamental que algunos hombres ociosos ponen sobre su vida. No cabe tergiversación mayor. La cultura es un menester imprescindible de toda vida, es una dimensión constitutiva de la existencia humana, como las manos son un atributo del hombre.

El hombre a veces no tiene manos; pero entonces no es tampoco un hombre, sino un hombre manco. Lo mismo, sólo que mucho más radicalmente, puede decirse que una vida sin cultura es una vida manca, fracasada y falsa. El hombre que no vive a la altura de su tiempo, vive por debajo de lo que sería su auténtica vida, es decir, falsifica o estafa su propia vida, la desvive.

Hoy atravesamos -contra ciertas presunciones y apariencias- una época de terrible incultura. Nunca

tal vez el hombre medio ha estado tan por debajo de su propio tiempo, de lo que éste le demanda. Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino. El hombre al uso vive de subterfugios con que se miente a sí mismo, fingiéndose en torno un mundo muy simple y arbitrario, a pesar de que la conciencia vital le hace constar a gritos que su verdadero mundo, el que corresponde a la plena actualidad, es enormemente complejo, preciso y exigente. Pero tiene miedo el hombre medio es hoy muy débil, a despecho de sus gesticulaciones matonescas-, tiene miedo de abrirse a ese mundo verdadero, que exigiría mucho de él, y prefiere falsificar su vida reteniéndola hermética en el capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo (4).

De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica.

Yo haría de una “Facultad” de Cultura el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior. Más arriba queda dibujado el cuadro de sus disciplinas. Cada una lleva dos nombres. Por ejemplo, se dice “imagen física del mundo” (Física). Con esta dualidad en la denominación se quiere sugerir la diferencia que hay entre una disciplina cultural, esto es, vital, y la ciencia correspondiente de que aquélla se nutre. En la “Facultad” de Cultura no se explicará Física según ésta se presenta a quien va a ser de por vida un investigador físicomatemático. La física de la Cultura es la *rigorosa* síntesis ideológica de la figura y del funcionamiento del cosmos material, según resultan de la investigación física hecha hasta el día. Además, esa disciplina expondrá en qué consiste el modo de conocimiento que emplea el físico para llegar a su portentosa construcción, lo cual obliga a aclarar y analizar los principios de la Física y a escorzar breve, pero muy estrictamente, su evolución histórica. Esto último permitirá al estudiante darse clara cuenta de lo que era el “mundo” hacia el cual vivía el hombre de ayer y de anteayer, o de hace mil años, y, por contraste, cobrar conciencia plena de la peculiaridad de nuestro “mundo” actual.

Este es el momento de contestar a una objeción que, surgida en el comienzo de mi ensayo, quedó demorada. ¿Cómo podrá -se dice- resultar inteligible la actual imagen física de la materia para quien no es ducho en alta matemática? Cada día el método matemático penetra más hasta la medula el cuerpo de la Física.

Yo quisiera que el lector se hiciese bien cargo de la tragedia sin escape que para el porvenir humano representaría el que eso fuese cierto. Una de dos: o para no vivir ineptamente, sin noticia de lo que es el mundo material en que nos movemos, tendrían todos los hombres -*velis nolis*- que ser físicos, que dedicarse (5) a la investigación, o resignarse a una existencia que por una de sus dimensiones seria estúpida. Frente al hombre corriente se colocarla el físico como un ser dotado de un saber mágico y hierático. Ambas soluciones serían, entre otras cosas, ridículas.

Pero, por fortuna, no hay tal. En primer lugar, la doctrina aquí sustentada lleva a demandar una racionalización intensísima en los métodos de la enseñanza, desde la primaria a la superior. Precisamente al subrayar la diferencia entre ciencia y la enseñanza de la ciencia se hace posible desarticular aquélla para hacerla más fácilmente asimilable. El “principio de la economía en la enseñanza” no se contenta con eliminar disciplinas que el estudiante no puede aprender, sino que economiza también en los modos como ha de enseñarse lo que se enseñe. De esta suerte se obtiene un doble margen de holgura en la capacidad del estudiante para que pueda a la postre *aprender más cosas que hoy* (6). Y creo, pues, que el día de mañana ningún estudiante llegará a la Universidad sin conocer la matemática física lo suficientemente bien para poder siquiera entender las fórmulas.

Los matemáticos exageran un poco las dificultades de su sabiduría. Las matemáticas, aunque muy extensas, son, después de todo, habas contadas. Si hoy parecen tan difícil es, es porque falta la labor directamente dirigida a simplificar su enseñanza. Esto me sirve de ocasión para declarar por primera vez, con cierta solemnidad, que si no se fomenta ese género de labor intelectual, dedicada no tanto a aumentar la ciencia en el sentido habitual de la investigación cuanto a simplificaría y producir en ella síntesis quintaesenciadas, sin pérdida de sustancia y calidad, el porvenir de la ciencia misma sería desastroso.

Es preciso que no prosigan la dispersión y complicación actuales del trabajo científico sin que sean compensadas por otro trabajo científico especial inspirado en un interés opuesto: la concentración y la simplificación del saber. *Y hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores*. Va en ello el destino de la ciencia misma.

Pero, en segundo lugar, niego rotundamente que las ideas fundamentales -principios, modos del conocimiento y últimas conclusiones- de una ciencia *real*, sea la que sea, requieran por fuerza para ser comprendidas una formal habituación técnica. La verdad es lo contrario: conforme dentro de una ciencia se va llegando a ideas que exigen ineludiblemente hábito técnico, es que esas ideas van

en la misma medida perdiendo su carácter fundamental y van siendo sólo asuntos intracientíficos, es decir, instrumentales (7). El dominio de la alta matemática es imprescindible para hacer Física, pero no para entenderla humanamente.

A un tiempo, por suerte y por desgracia, la nación que hoy lleva gloriosa e indisputadamente la dirección de la ciencia es la alemana. Ahora bien: el alemán, junto a su prodigioso genio y su seriedad para la ciencia, arrastra un defecto congénito y muy difícil de extirpar: es pedante y hermético. Lo es *a nativitate*. Esto trae consigo que no pocos lados y cosas de la ciencia actual no sean en verdad pura y efectiva ciencia, sino ganga pedantesca y... "falta de mundo". Una de las faenas que Europa necesita realizar pronto es libertar la ciencia contemporánea de sus excrecencias, ritos y manías exclusivamente alemanes y dejar exenta su porción esencial (8).

Europa no se salva si no entra de nuevo en caja, y este encaje tiene que ser más rigoroso que los hasta ahora usados y abusados. Nadie deberá escapar a él. Tampoco el hombre de ciencia. Hoy queda en éste no poco de feudalismo, de egoísmo, de indisciplina, engreimiento y gesto hierático.

Hay que humanizar al científico que a mediados del siglo último se insubordinó, contaminándose vergonzosamente del evangelio de rebelión, que es desde entonces la gran vulgaridad, la gran falsedad del tiempo (9). Es preciso que el hombre de ciencia deje de ser lo que hoy es con deplorable frecuencia: un bárbaro que sabe mucho de una cosa. Por fortuna, las primeras figuras de la actual generación de científicos se han sentido forzadas, por *necesidades internas de su ciencia misma*, a complementar su especialismo con una cultura integral. Los demás, inevitablemente, seguirán sus pasos. La merina sigue siempre al carnero adalid.

Todo aprieta para que se intente una nueva integración del saber, que hoy anda hecho pedazos por el mundo. Pero la faena que ello impone es tremenda y no se puede lograr mientras no exista una metodología de la enseñanza superior, pareja al menos de la que ya existe en los otros grados de la enseñanza. Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria.

Ha llegado a ser un asunto urgentísimo e inexcusable de la humanidad inventar una técnica para habérselas adecuadamente con la acumulación de saber que hoy posee. Si no encuentra maneras fáciles para dominar esa vegetación exuberante, quedará el hombre ahogado por ella. Sobre la selva primaria de la vida vendría a yuxtaponerse esta selva secundaria de la ciencia, cuya intención era simplificar aquélla. Si la ciencia puso orden en la vida, ahora será preciso poner también orden en la ciencia, organizarla -ya que no es posible reglamentarla-, hacer posible su perduración sana. Para ello hay que vitalizarla, esto es, *dotarla de una forma compatible con la vida humana que la hizo para la cual fue hecha*. De otro modo -no vale recostarse en vagos optimismos-, la ciencia se volatilizará; el hombre se desinteresará de ella.

Véase por dónde, al meditar sobre cuál sea la misión de la Universidad y descubrir el carácter peculiar -sintético y sistemático de sus disciplinas culturales, desembocamos en vastas perspectivas, que rebasan el recinto pedagógico y nos hacen ver en la institución universitaria un órgano de salvación para la ciencia misma.

La necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas en la "Facultad" de Cultura, irá fomentando un género de talento científico que hasta ahora sólo se ha producido por azar: el talento integrador. En rigor, significa éste -como ineluctablemente todo esfuerzo creador- una especialización; pero aquí el hombre se especializa precisamente en la construcción de una totalidad. Y el movimiento que lleva a la investigación a disociarse indefinidamente en problemas particulares, a pulverizarse, exige una regulación compensatoria -como sobreviene en todo organismo saludable- mediante un movimiento de dirección inversa que contraiga y retenga en un rigoroso sistema la ciencia centrifuga.

Hombres dotados de este genuino talento andan más cerca de ser buenos profesores que los sumergidos en la habitual investigación. Porque uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo. Así me ha acontecido durante mis años de estudio en Alemania: he convivido con muchos de los hombres de ciencia más altos de la época, pero no he topado con un solo buen maestro (10). ¡Para que venga nadie a contarme que la Universidad Alemana es, como institución, un modelo!

NOTAS

(1) A su vez, siendo fiel a su punto de vista -curar-, es como la labor médica resulta más fecunda para la ciencia. La fisiología contemporánea nació (a comienzos del siglo pasado), no de los hombres de ciencia, sino de los médicos, que, desentendiéndose del escolasticismo reinante en la biología del siglo XVIII (anatomismo, sistemática, etc.), aceptaron la urgencia de su misión y procedieron mediante teorías pragmáticas de cura. Véase sobre esto el libro -que conforme pasa el tiempo más admirable parece de Radl, Historia de las teorías biológicas, tomo II. Revista de Occidente, Madrid.

(2) Tomo esta fórmula de mi ensayo El Estado, la juventud y el Carnaval, publicado en La Nación, de Buenos Aires, en diciembre de 1924 y reproducido en El Espectador, tomo VII, 1930, con el titulo El Origen deportivo del Estado.

(3) Lo sublime o ínfimo, discreto o estúpido de una vida es precisamente su plan. Bien entendido que nuestro plan no es único para toda la vida; puede variar constantemente. Lo importante es que nunca falta uno u otro.

(4) Se comprende que cuando tan radical ingrediente de nuestra vida, como es su modo de justificarse ante si misma, funciona anómalamente, la enfermedad es gravísima. Esto acontece en el nuevo tipo de hombre que. estudia mi libro *La rebelión de las masas*.

(5) Nótese que todo dedicarse, si es verdadero, es dedicar la vida. Nada menos.

(6) Precisamente porque se ahorra en el enseñar se obtiene más cantidad de efectivo aprendizaje.

(7) En pura verdad, la matemática tiene íntegramente este carácter instrumental y no fundamental o real, como le acontece a la ciencia que estudia el microscopio.

(8) No se olvide, para entender lo aquí insinuado, que va dicho por quien debe a Alemania las cuatro quintas partes de su haber intelectual y que siente hoy con más consciencia que nunca la superioridad indiscutible y gigantesca de la ciencia alemana sobre todas las demás. La cuestión aludida no tiene que ver con esto.

(9) En el orden moral, la tarea máxima del presente consiste en convencer a los hombres vulgares -los no vulgares no han caído nunca en la trampa- de toda la necedad inane que encierra ese imperativo de rebelión, tan barato, tan poco exigente, y cómo, sin embargo, casi todas las cosas contra las cuales el hombre se ha rebelado merecen, en efecto, ser enterradas. La única verdadera rebelión es la creación -la rebelión contra la nada, el antinihilismo. Luzbel es el patrono de los pseudorrebeldes.

(10) Lo cual no es decir que no los haya; pero sí que no los hay con la mínima frecuencia exigible.

V

LO QUE LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER "ADEMÁS"

El "principio de la economía", que es a la par la voluntad de tomar las cosas según son, y no utópicamente, nos ha llevado a delimitar la misión primaria de la Universidad en esta forma:
1° Se entenderá por Universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional.
2° La Universidad no tolerará en sus usos farsa ninguna; es decir, que sólo pretenderá del estudiante lo que prácticamente puede exigírsele.
3° Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se eliminará del torso o minimun de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal.
4° Las disciplinas de cultura y los estudios profesionales serán ofrecidos en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada a -si misma preferiría: problemas especiales, "trozos" de ciencia, ensayos de investigación.
5° No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor.
6° Reducido el aprendizaje de esta suerte al *mínimum* en cantidad y calidad, la Universidad será inexorable en sus exigencias frente al estudiante.
Este ascetismo en las pretensiones, esta lealtad un poco ruda con que se reconocen los límites de lo asequible, permitirá, yo creo, lograr lo fundamental en la vida universitaria, que es colocarla en su verdad, en su limitación, en su interna y radical sinceridad. La nueva vida, como arriba he dicho, tiene que reformarse tomando como punto de partida rigoroso la simple aceptación del destino: el del individuo o el de la institución. Todo lo demás que queramos por añadidura hacer de nosotros o de las cosas -Estado, instituciones particulares-, sólo prenderá y fructificará silo sembramos sobre la tierra de esa previa aceptación de nuestro destino, de nuestro *mínimum*. Europa está enferma porque pretende desde luego ser diez el que no se ha esforzado antes en ser siquiera uno, o dos, o tres. El destino es la única gleba donde la vida humana y todas sus aspiraciones pueden echar raíces. Lo demás es vida falsificada, vida al aire, sin autenticidad vital, sin autoctonía o indigenato.
Ahora podemos abrirnos sin reservas y sin cautelas a todo lo que debe ser "además" la Universidad. En efecto: la Universidad, que por lo pronto es sólo lo dicho, *no puede ser eso sólo*. Ahora llega el instante justo para que reconozcamos en toda su amplitud y esencialidad el papel de la ciencia en la fisiología del cuerpo universitario, un cuerpo que es precisamente un espíritu.
En primer lugar, hemos visto que cultura y profesión no son ciencia, pero que se nutren principalmente de ella, Sin ciencia, es imposible el destino del hombre europeo. Significa éste en el gigantesco panorama de la historia el ser resuelto a vivir desde su intelecto, y la ciencia no es sino un intelecto en forma. ¿Es, por ventura, un azar que sólo Europa haya -entre tantos y tantos pueblos- poseído Universidades? La Universidad es el intelecto y, por lo tanto, la ciencia -como institución, y esto que del intelecto se haga una institución -ha sido la voluntad especifica de Europa frente a otras razas, tierras y tiempos; significa la resolución misteriosa que el hombre europeo adoptó de vivir de su inteligencia y desde ella. Otros habrían preferido vivir desde otras facultades y potencias (recuérdense las maravillosas concreciones en que Hegel resume la historia universal, como un alquimista reduce las toneladas de carbón en unos diamantes. ¡Persia, o la luz! -se entiende la religión mágica. ¡Grecia, o la gracia! ¡India, o el sueño! ¡Roma, o el mando!) (1).
Europa es la inteligencia. ¡Facultad maravillosa, si; maravillosa porque es la única que percibe su propia limitación, y de este modo prueba hasta qué punto la inteligencia es, en efecto, inteligente! Esta potencia, que es a un tiempo freno de si misma, se realiza en la ciencia.
Si la cultura y las profesiones quedaran aisladas en la Universidad, sin contacto con la incesante

fermentación de la ciencia, de la investigación, se anquilosarían muy pronto en sarmentoso escolasticismo. Es preciso que en torno a la Universidad mínima establezcan sus campamentos las ciencias laboratorios, seminarios, centros de discusión. Ellas han de constituir el *humus* donde la enseñanza superior tenga hincadas sus raíces voraces. Ha de estar, pues, abierta a los laboratorios de todo género, y a la vez reobrar sobre ellos. Todos los estudiantes superiores al tipo medio irán y vendrán en esos campamentos a la Universidad, y viceversa. Allí se darán cursos desde un punto de vista *exclusivamente* científico sobre todo lo humano y lo divino. De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y los otros, los que sólo sean "maestros", vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento. Lo que no es admisible es que se confunda el centro de la Universidad con esa zona circular de las investigaciones que debe rodearla. Son ambas cosas Universidad y laboratorio dos órganos distintos y correlativos en una fisiología completa. Sólo que el carácter institucional compete propiamente a la Universidad. La ciencia es una actividad demasiado sublime y exquisita para que se pueda hacer de ella una institución. La ciencia es incoercible e irreglamentable. Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejar la una a la vera de la otra, en canje de influjos muy intenso, pero muy libre; constante, pero espontáneo.

Conste, pues: *la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia*. Yo diría: la Universidad es, *además*, ciencia.

Pero no un *además* cualquiera y a modo de simple añadido y externa yuxtaposición, sino que -ahora podemos, sin temor a confusión, pregonarlo- la Universidad tiene que ser *antes* que Universidad, ciencia. Una atmósfera cargada de entusiasmos y esfuerzos científicos es el *supuesto radical* para la existencia de la Universidad. Precisamente porque ésta no es; por sí misma, ciencia -creación omnímoda del saber rigoroso- tiene que *vivir de* ella, Sin este supuesto, cuanto va dicho en este ensayo carecería de sentido. La ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún -porque, al fin y al cabo, hay quien vive sin dignidad-, es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo. Todo esto va dicho en la afirmación de que la Universidad es, *además*, ciencia.

Pero es, *además*, otra cosa (2). No sólo necesita contacto permanente con la ciencia, so pena de anquilosarse. Necesita también contacto con la existencia pública, con la realidad histórica, con el presente, que es siempre un *integrum* y sólo se puede tomar en totalidad y sin amputaciones *ad usum delphinis*. La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún: tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella.

Y no digo esto sólo porque la excitación animadora del aire libre histórico convenga a la Universidad, sino también, viceversa, porque la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la Universidad como tal.

Sobre este punto habría que hablar largo. Pero, abreviando ahora, baste con la sugestión de que hoy no existe en la vida pública más "poder espiritual" que la Prensa. La vida pública, que es la verdaderamente histórica, necesita siempre ser regida, quiérase o no. Ella, por si, es anónima y ciega, sin dirección autónoma. Ahora bien: a estas fechas han desaparecido los antiguos "poderes espirituales": la Iglesia, porque ha abandonado el presente, y la vida pública es siempre actualisima; el Estado, porque, triunfante la democracia, no dirige ya a ésta, sino al revés, es gobernado por la opinión pública. En tal situación, la vida pública se ha entregado a la única fuerza espiritual que por oficio se ocupa de la actualidad: la Prensa.

Yo no quisiera molestar en dosis apreciable a los periodistas. Entre otros motivos, porque tal vez yo no sea otra cosa que un periodista. Pero es ilusorio cerrarse a la evidencia con que se presenta la jerarquía de las realidades espirituales. En ella ocupa el periodismo el rango inferior. Y acaece que la conciencia pública no recibe hoy otra presión ni otro mando que los que le llegan de esa espiritualidad ínfima rezumada por las columnas del periódico. Tan ínfima es a menudo, que casi no llega a ser espiritualidad; que en cierto modo es antiespiritualidad. Por dejación de otros poderes, ha quedado encargado de alimentar y dirigir el alma pública el periodista, que es no sólo una de las clases menos cultas de la sociedad presente, sino que, por causas, espero, transitorias, admite en su gremio a pseudointelectuales chafados, llenos de resentimiento y de odio hacia el verdadero espíritu. Ya su profesión los lleva a entender por realidad del tiempo lo que momentáneamente mete ruido, sea lo que sea, sin perspectiva ni arquitectura. La vida real es de cierto pura actualidad; pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo actual a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante. De aquí que en la conciencia pública aparezca hoy el mundo bajo una imagen rigorosamente invertida. Cuanto más importancia sustantiva y perdurante tenga una cosa o persona, menos hablarán de ella los periódicos, y en cambio, destacarán en sus páginas lo que agota su esencia con ser un "suceso" y dar lugar a una noticia. Habrían de no obrar sobre los periódicos los intereses, muchas veces

inconfesables, de sus empresas; habría de mantenerse el dinero castamente alejado de influir en la doctrina de los diarios, y bastaría a la Prensa abandonarse a su propia misión para pintar el mundo del revés. No poco del vuelco grotesco que hoy padecen las cosas -Europa camina desde hace tiempo con la cabeza para abajo y los pies pirueteando en lo alto- se debe a ese imperio indiviso de la Prensa, único "poder espiritual".

Es, pues, cuestión de vida o muerte para Europa rectificar tan ridícula situación. *Para ello tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad*, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio -cultural, profesional o científico (3). De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto *ad usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un "poder espiritual" superior frente a la Prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez.

Entonces volverá a ser la Universidad lo que fue en su hora mejor: un principio promotor de la historia europea.

NOTAS

(1) Hegel: Lecciones de filosofía de la Historia Universal. Versión española. Revista de Occidente, 1928.

(2) Muy deliberadamente no he querido en este ensayo nombrar siquiera el tema "educación universitaria", ateniéndome ascéticamente al problema de la enseñanza.

(3) Es inconcebible, por ejemplo, que ante un problema como el del cambio, que hoy preocupa tanto a España, la Universidad no ofrezca al público serio un curso sobre tan difícil cuestión económica.